

Lernmotivation und Lernstrategien als Schülvoraussetzungen für den Erwerb politischen Wissens: Ergebnisse einer Studie

Weißeno, Georg; Landwehr, Barbara

Veröffentlichungsversion / Published Version
Sammelwerksbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Weißeno, G., & Landwehr, B. (2017). Lernmotivation und Lernstrategien als Schülvoraussetzungen für den Erwerb politischen Wissens: Ergebnisse einer Studie. In T. Engartner, & B. Krisanthan (Hrsg.), *Wie viel ökonomische Bildung braucht politische Bildung?* (S. 137-147). Schwalbach: Wochenschau Verl. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-63092-1>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-SA Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-SA Licence (Attribution-NonCommercial-ShareAlike). For more information see:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0>

Lernmotivation und Lernstrategien als Schülvoraussetzungen für den Erwerb politischen Wissens

Ergebnisse einer Studie

Anlass und Ziel

Selbstständiges Lernen gilt heute vielfach als Königsweg in der Unterrichtsmethodik. Die „Belehrungskultur“ des Politikunterrichts wird kritisiert. Schule solle „Lernen ermöglichen“ und entsprechende „Lernumgebungen“ schaffen (Sander 2003, 29). Ziel derartiger Überlegungen ist die Entschulung der Gesellschaft. Neben ‚selbstständigem Lernen‘ sind in der Literatur eine Vielzahl ähnlicher Begriffe gebräuchlich: selbstgesteuertes, selbstreguliertes, selbstorganisiertes, selbstkontrolliertes, selbstbestimmtes Lernen u. v. m. Die pädagogische Literatur liefert ständig neue Begriffe für die Betrachtung der Lernprozesse. Genauere Definitionen finden sich nicht, weil darin immer ein normativer Überschuss enthalten ist. Im Sinne der Reformpädagogik ist kein belehrender Unterricht erwünscht.

Mit der Debatte über das kognitionspsychologische Kompetenzmodell (Weißeno u. a. 2010; Detjen u. a. 2012) ergibt sich ein exakteres Verständnis des Lernens. Die politikdidaktische Debatte wird aber meist noch mit „methodischen, normativ-bildungstheoretischen, politischen, wissenschafts- und disziplinpolitischen und gelegentlich auch mit moralischen Argumenten“ geführt. Sie unterscheidet sich strukturell vom üblichen innerwissenschaftlichen Diskurs forschender Disziplinen“ (Baumert 2016). Derartige Diskussionen sind nicht zielführend, denn heute sind innerwissenschaftliche Evidenzen möglich und notwendig. Normative Propositionen lassen sich nicht systematisch erforschen.

Evidenzbasierte Forschung ist auf theoretische Modelle angewiesen. „Die Reihe der mittlerweile entwickelten domänenspezifischen Kompetenzmodelle, die überwiegend auch empirisch geprüft wurden, reicht von den differenzierten Entwürfen des DESI-Konsortiums für Deutsch und Englisch [...], den Bildungsstandards für die Fächer Deutsch, Englisch, Französisch, Mathematik und die Naturwissenschaften [...], den Entwürfen für Geschichte und politische Bildung (Weißeno u. a. 2010; Detjen u. a. 2012),

[...], bis hin zum konstitutiv-religiösen Weltverstehen“ (ebd.). Das Modell der Politikkompetenz hat mit der politischen Urteils- und Handlungsfähigkeit sowie dem Fachwissen die bisherige Inhaltsindifferenz der Domäne in das Anliegen exakt definierbarer und überprüfbarer Standards überführt.

Es ist das Ziel dieses Beitrags, unterschiedliche Lernstrategien zu untersuchen, die für die Entwicklung der Politikkompetenz zentral sind. Neben den fachlichen Aspekten gibt es beim Lernen auch überfachliche wie z. B. Urteilen. Neben dem Fachwissen sind die politische Urteils- und Argumentationsfähigkeit Dimensionen der Politikkompetenz. „The decision-making competence also incorporates domain-unspecific influences such as metacognitive strategies or rules of decision-making as well as individual factors“ (Manzel 2016, 20). Als Voraussetzung für selbstständiges Lernen gelten neben einer lernförderlichen Motivation insbesondere kognitive und metakognitive Lernstrategien. Die Studie geht deshalb auch der Frage nach, inwieweit diese überfachlichen Strategien die Informationsverarbeitung beeinflussen. Vorgestellt wird somit eine Studie zu den Schüler/-innenvoraussetzungen¹, die auch bildungstheoretisch argumentierende Politikdidaktiker/-innen nutzen können.

Theoretischer Hintergrund und Fragestellungen

Schüler/-innen benötigen Strategien der Verarbeitung politischer Informationen. Sie müssen den Wert und Nutzen solcher Strategien kennen, um selbstreguliert lernen zu können. Derartige Strategien können auch überfachlich sein. Da sie aktiv zum Wissenserwerb eingesetzt werden, sind sie kognitiv verfügbar. Neben kognitiven Strategien gibt es auch die motivationale Selbstregulation. Boekaerts (1997, 164) fasst beide Aspekte in einem Rahmenmodell zusammen, das dieser Studie zugrunde liegt. Sie bilden die Bewusstheit, über die ein/-e Schüler/-in verfügen muss, um selbstreguliert zu lernen. Domänenspezifisches Wissen über Ideen, Fakten und Prozeduren ist genauso die Basis wie die Zielorientierung beim Lernen.

Kognitive Strategien sind zum einen Strategien des Dekodierens, Wiederholens, Elaborierens oder Strukturierens. Zum anderen sind es metakognitive Strategien des Wissens über das Wissen. „Metakognitive Aktivitäten heben sich von den übrigen mentalen Aktivitäten dadurch ab, dass kognitive Zustände oder Prozesse die Objekte sind, über die reflektiert wird. Metakog-

1 Im vorliegenden Beitrag erfolgt auf Wunsch der Autor(inn)en und im Einklang mit der laut Duden korrekten Schreibweise das Gendern gemäß der Form „-/innen“. In den anderen Beiträgen des Tagungsbandes wird ohne Bindestrich nach dem Schrägstrich gegendert.

nitionen können daher Kommandofunktionen der Kontrolle, Steuerung und Regulation während des Lernens übernehmen“ (Hasselhorn 1992). Selbstreguliertes Lernen kann demnach nicht als Kompetenz angesehen werden. Gleichwohl können die „Konzepte Lernstrategie, Metakognition/Metagedächtnis sowie (Lern-)Motivation [...] als konstituierende Elemente selbstregulierten Lernens angesehen werden“ (Artelt 2000, 72). Die beiden kognitiven Strategien richten sich auf die Informationsverarbeitung.

Die kognitive Lernstrategie des Wiederholens zählt zum oberflächenstrategischen Vorgehen. „Wiederholungsstrategien zielen hingegen darauf ab, einen Text möglichst wortgetreu auswendig zu lernen. Hierzu ist es nicht notwendig, das Gelesene tatsächlich zu verstehen. Anhand verschiedener Techniken, wie etwa dem Einprägen durch lautes Wiederholen, ist es möglich, lange Texte, Gedichte, Listen von Zahlen etc. abzuspeichern und zu späteren Zeitpunkten wieder korrekt abzurufen“ (Artelt u. a. 2010, 79). Im Politikunterricht beschränkt sich der/die Schüler/-in dann auf das Faktenwissen. Das Auswendiglernen des Prüfungsstoffs ist aber nicht nachhaltig.

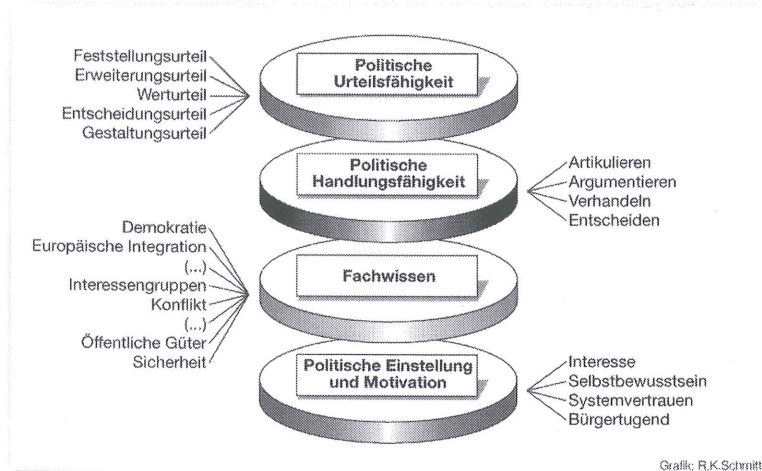
Die kognitive Strategie des Elaborierens richtet sich gleichfalls auf die Informationsverarbeitung. Sie dient dazu, das neue in bestehendes Wissen zu integrieren. „Elaborationsstrategien dienen dazu, einen Lerngegenstand zu verstehen und die Bedeutung des Gelernten herauszuarbeiten. Dazu werden etwa beim Lesen auf der Basis einzelner Textteile Vorhersagen über weitere Abschnitte gemacht, aus dem Gelesenen Schlussfolgerungen gezogen oder nach Verbindungen zwischen einzelnen Textteilen untereinander sowie dem Text und Phänomenen aus der Wirklichkeit gesucht“ (ebd., 78 f.). Der/die Schüler/-in konstruiert mit Material, Kontext und Vorwissen neue Bedeutungsstrukturen. Dies kann als tiefenstrategisches Lernen bezeichnet werden, weil es darauf abzielt, „einen Sachverhalt in seiner tieferen Bedeutung zu begreifen“ und „aus unterschiedlichen Perspektiven [zu] beleuchten“ (Artelt 2000, 53). Dies ist gerade für die zu fördernde politische Urteils- und Argumentationsfähigkeit von zentraler Bedeutung (Manzel/Weißenö 2017).

Metakognitive Kontrollstrategien beziehen sich auf die Beobachtung, Planung und Steuerung der eigenen kognitiven Prozesse. Bei Kontrollstrategien „handelt es sich um im eigentlichen Sinne regulierende Strategien. Die Skala zur Nutzung von Kontrollstrategien bildet ab, wie intensiv die Befragten bei der Bearbeitung von Aufgaben und beim Lernen generell den jeweils erreichten Lernfortschritt überwachen. Der so gemessene habituelle Einsatz von Kontrollstrategien gibt Auskunft darüber, inwiefern Lernaktivitäten aktiv gesteuert werden“ (Artelt u. a. 2010, 79). Der/die Schüler/-in muss die eigenen Stärken und Schwächen beim Lernen kennen. Hasselhorn sieht u. a.

folgende Vorteile der Metakognition: „Vor allem bei Aufgaben von mittlerer subjektiver Schwierigkeit wirken Metakognitionen leistungsförderlich. Vor allem bei günstigen erfolgs- und handlungsorientierten Motivkonstellationen kommt die leistungsdienliche Funktion voll zum Tragen“ (1992, 50). Er sieht des Weiteren einen Zusammenhang zur Lernmotivation.

Unterricht dient nach dem Modell der Politikkompetenz (Detjen u. a. 2012) u. a. der Wissensvermittlung, der Förderung von Einstellungen und der Ausbildung von Problemlösefähigkeit. Inhaltlich werden alle Ansprüche in den Politikunterricht integriert, die die Politik an eine/-n (Staats-)Bürger/-in hat. Welche Dimensionen ein kompetenzorientierter Unterricht aufweisen muss, erläutert das Modell (Abbildung 1).

Abbildung 1: Modell der Politikkompetenz (Detjen u. a. 2012, 15)



Im Politikunterricht finden Informationsverarbeitungsprozesse von politischen Inhalten statt. Der Kontext ist die situationsbezogene Anwendung politischer bzw. politikwissenschaftlicher Begrifflichkeiten. Die zu entwickelnde und operationalisierbare Politikkompetenz der Schüler/-innen besteht aus drei Dimensionen: Fachwissen, politischer Urteilsfähigkeit, politischer Handlungsfähigkeit. Sie stellen die drei Leistungsdispositionen dar.

Die motivationalen und lernstrategischen Indikatoren können einen Effekt auf das Wissen haben, aber auch untereinander zusammenhängen. Mädchen wenden eher Kontrollstrategien an als Jungen. Jungen nutzen hingegen mehr Elaborierungsstrategien (Artelt u. a. 2010, 110). Bei PISA 2009 zeigt sich des Weiteren die „Tendenz, dass Schülerinnen und Schüler,

die Lernstrategien verwenden, dies unabhängig davon tun, ob es Wiederholungs-, Elaborations- oder Kontrollstrategien sind“ (ebd., 95). Insgesamt zeigen sich aber nur geringe positive Zusammenhänge zwischen Leistung und Lernstrategien (Wild 2006, 431), bei PISA hingegen deutliche. PISA 2009 zeigt, „dass große Teile der Varianz in der Lesekompetenz, die durch Geschlecht, Migrations- und Sozialstatus erklärt werden, auch durch Lesemotivation und Lernstrategien erklärt werden können“ (Artelt u. a. 2010, 110). Die Einflüsse einer allgemeinen, nicht fachspezifischen Lernmotivation auf das politische Wissen sind aber bisher genauso wenig erforscht wie die Einflüsse der Lernstrategien.

Die vorliegende Studie geht deshalb folgenden Fragen nach: Nutzen die Schüler/-innen Lernstrategien? Gibt es einen Zusammenhang der Nutzung kognitiver Lernstrategien mit dem Wissen? Hat die Nutzung metakognitiver Strategien einen Effekt auf Wissen? Gibt es einen Zusammenhang zwischen Motivation und Fachwissen?

Design der Studie

Erhoben werden das Schülerwissen, die Lernstrategien und die allgemeine Lernmotivation. Das Sample besteht aus 1071 Schüler/-innen in Realschulen und Gymnasien aus 51 neunten und zehnten Klassen. In der Stichprobe waren 508 Mädchen und 563 Jungen. 27,9 Prozent der Schüler/-innen hatten einen Migrationshintergrund. Die Teilnahme an der Befragung im Rahmen des Jean-Monnet-Projekts (grant agreement: 2011-4143/34) beruht auf Freiwilligkeit. Die Erhebung erfolgte unter Aufsicht der Versuchsleiter/-innen. Eine Einführung zum Zweck der Erhebung und den Durchführungsmodalitäten der Untersuchung erfolgte durch die Versuchsleitenden unter Hinweis auf die Anonymität der Befragung. Die Daten wurden mit den Statistikprogrammen SPSS, ConQuest und Mplus ausgewertet.

Das Instrument des Wissenstests umfasst mehrere Inhaltsgebiete. Die ausgewählten Items sind aus den Studien POWIS (Goll u. a. 2010), TEE-SAEC (Weißeno/Eck 2013) und WEUS (Oberle 2012) übernommen und zu einem Testheft mit 35 Aufgaben zusammengefasst worden. Die Fragen im Wissenstest beziehen sich auf die Fachkonzepte Freiheit, Gleichheit, Menschenwürde, Grundrechte, Demokratie, Wahlen, Regierung, Europäische Akteure, Macht, Parlament, Interessengruppen, Konflikt, Legitimität, Öffentlichkeit und Parteien (Weißeno u. a. 2012). Das Messmodell weist gute Fitwerte auf ($\chi^2(557) = 818.889$, $p \leq 0.001$; CFI/TLI = .97; RMSEA = .02; WRMR = 1; $\alpha = .83$). Es wurden DIF-Tests zu Migrationshintergrund, Geschlecht und Schularart durchgeführt.

Die Items zur Lernmotivation (Beispielitem: „Wenn ich lerne, versuche ich mein Bestes zu geben, um mir das Wissen und die Fertigkeiten anzueignen.“), zur Nutzung („Wie oft nutzt Du folgende Strategien beim Lernen?“) von Memorierstrategien („Wenn ich lerne, versuche ich mir alles zu merken, was im Text vorkommt.“), von Elaborierstrategien („Wenn ich lerne, versuche ich den Inhalt besser zu verstehen, indem ich ihn auf eigene Erfahrungen beziehe.“) und von Kontrollstrategien („Wenn ich lerne, überprüfe ich, ob ich das Gelesene auch verstanden habe.“) sind der PISA-Studie 2009 (Hertel u. a. 2014, 42 ff.) entnommen. Die Erhebung der Merkmale erfolgt auf Basis der von den Schüler/-innen berichteten Nutzungshäufigkeit (vierstufige Likert-Skala von „fast immer“ bis „fast nie“). Die Limitationen der Frage nach der Nutzungshäufigkeit ergeben sich daraus, dass weder nach der Angemessenheit der Strategiewahl noch nach dem Ausmaß des Wissens gefragt wird.

Die Messmodelle weisen einen perfekten Fit aus. Die Skala zur Kontrollstrategie weist gute Fitwerte auf ($\chi^2(2) = 1.157$; CFI/TLI = 1, RMSEA = .00, WRMR = .201). Als Hintergrundvariablen werden das Geschlecht, der Migrationshintergrund und die „Bücherfrage“, die die Anzahl der zuhause vorhandenen Bücher erhebt und als kulturelles Kapital verstanden wird, hinzugefügt.

Ergebnisse und Diskussion

Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Eigenschaften der eingesetzten Instrumente. Die Reliabilitäten der Konstrukte sind akzeptabel bis gut. Nur die Reliabilität der Skala Memorierstrategien ist gering.

Tabelle 1: Mittelwerte, Standardabweichungen, Reliabilitäten der Prädiktoren

Variablen	Anzahl Items	M	SD	Reliabilität (Cronbachs Alpha)
Politisches Wissen	35	.67	.17	.83
Allgemeine Lernmotivation	3	2.94	.69	.77
Memorier-Strategien	3	2.42	.63	.55
Elaborier-Strategien	3	2.39	.74	.69
Kontroll-Strategien	4	3.16	.55	.6

Da die deskriptive Datenanalyse erwartungskonform und zufriedenstellend ist, können im Anschluss Korrelations- und Pfadanalysen durch das Hinzufügen unabhängiger Variablen modelliert werden. Hierdurch soll herausge-

funden werden, welchen Einfluss die Lernstrategien auf das Wissen haben. Zunächst werden die Zusammenhänge zwischen der Lernmotivation und den lernstrategischen Indikatoren nach Schulformen behandelt. Es kann eine bessere Ausdifferenzierung der Lernstrategien bei Gymnasialschüler/-innen angenommen werden. Das in Abbildung 2 dargestellte Korrelationsmodell für die Gymnasialschüler/-innen weist akzeptable Fitwerte auf: $\chi^2(59) = 153.860$; $p \leq .001$, CFI = .962, TLI = .950, RMSEA = .047, WRMR = 1.1. Das in Abbildung 3 dargestellte Korrelationsmodell für die Realschüler/-innen weist ebenfalls akzeptable Fitwerte auf: $\chi^2(59) = 108.478$; $p \leq .001$, CFI = .952, TLI = .936, RMSEA = .05, WRMR = .978.

Abbildung 2: Zusammenhang zwischen kognitiven Lernstrategien und der Lernmotivation bei Gymnasialschüler/-innen (10. Klasse)

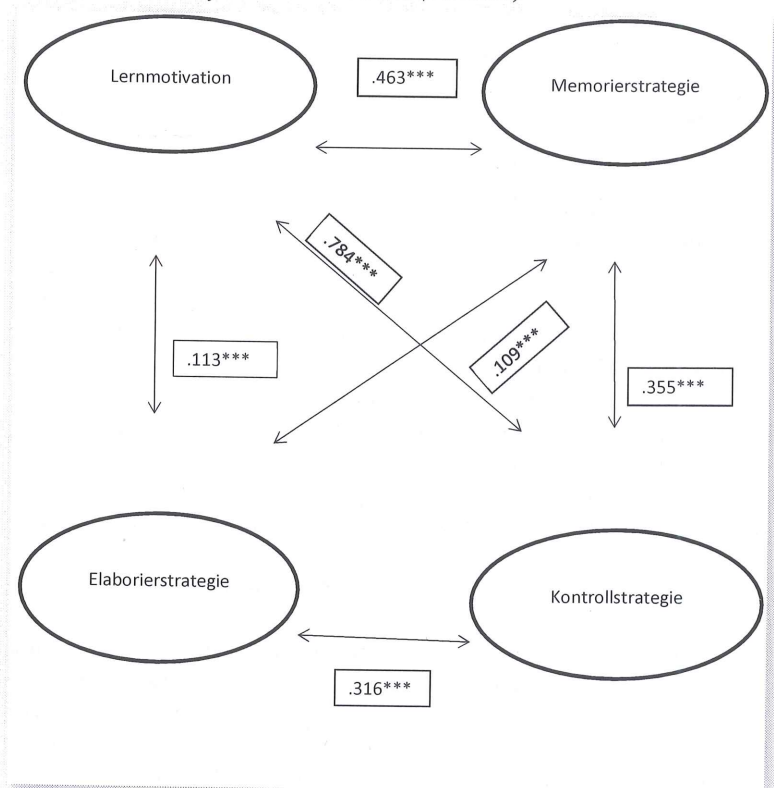
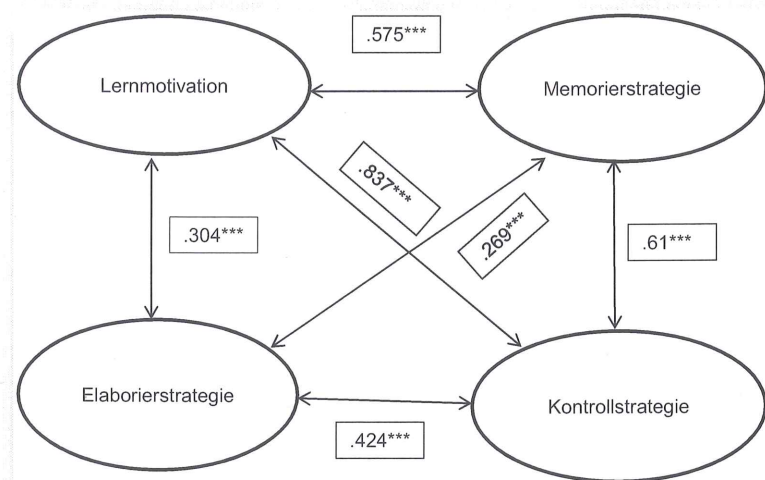


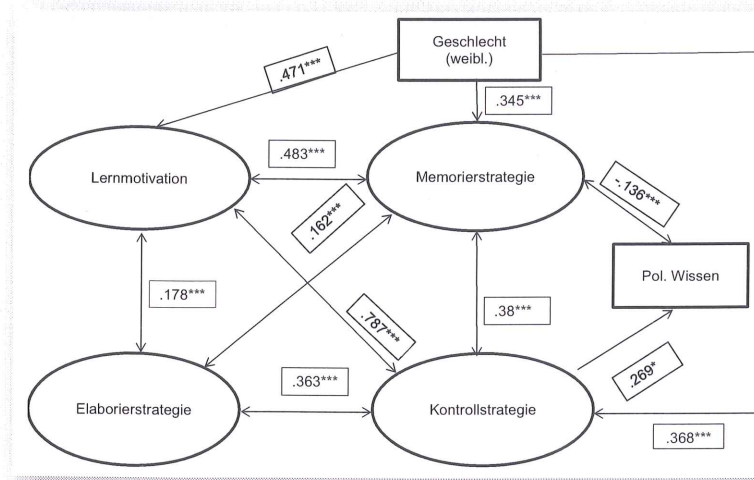
Abbildung 3: Zusammenhang zwischen kognitiven Lernstrategien und der Lernmotivation bei Realschüler/-innen (9. Klasse)



Die berichtete Nutzungshäufigkeit kognitiver Lernstrategien hängt erwartungskonform kaum zusammen. Der Zusammenhang zwischen Elaborier- und Memorierstrategie ist geringer als bei PISA 2009 ($r = .35$). Dies gilt auch für die Zusammenhänge zwischen den Lernstrategien und der Kontrollstrategie. Sie sind bei Realschüler/-innen ähnlich hoch wie bei PISA ($r = .5$), im Fall der Gymnasialschüler/-innen geringer. Die Nutzung der metakognitiven Kontrollstrategie steht mehr in Verbindung zu den beiden Lernstrategien. Die Korrelation der Lernmotivation hängt sehr hoch mit der Nutzung der Kontrollstrategie zusammen, weniger hoch mit der Memorierstrategie und vergleichsweise gering mit der Elaborierstrategie. Insgesamt gibt es einen etwas höheren Zusammenhang zwischen der Nutzung der Lernstrategien bei den Realschüler/-innen.

Das Strukturgleichungsmodell, in dem Realschüler/-innen und Gymnasial/-innen gemeinsam modelliert werden, gibt die Zusammenhänge zwischen der Lernmotivation, den Lernstrategien, dem politischen Wissen und der Hintergrundvariablen Geschlecht an. Prädiktoren sind die Kontrollstrategie als Indikator metakognitiver Regulation und die Hintergrundvariablen. Das in Abbildung 4 dargestellte Modell erweitert das Korrelationsmodell und weist akzeptable Fitwerte auf: $\chi^2(77) = 268.153$, $p \leq .001$, CFI = .948, TLI = .928, RMSEA = .048, WRMR = 1.31.

Abbildung 4: Pfadanalysen zur Prüfung des Zusammenhangs zwischen den Lernstrategien und der Lernmotivation mit dem Fachwissen



Anmerkung: Koeffizienten kontinuierlicher Prädiktoren sind standardisiert, dichotome Prädiktoren (Geschlecht) sind y-standardisiert.

Mädchen nutzen bei gleichzeitiger Betrachtung von Lernmotivation und Lernstrategien die Kontrollstrategien mehr als Jungen, wissen aber nicht mehr. Mädchen setzen wie bei PISA mehr Memorierstrategien ein und bringen mehr Lernmotivation und Ausdauer auf. Sie verfügen über die besseren Lernstrategien. Dies wirkt sich aber nicht auf die Politikkompetenz aus. Bei gleichzeitiger Betrachtung mit dem politischen Wissen zeigen sich einmal mehr keine Unterschiede bei den Geschlechtern. Tentativ kann dies darauf zurückzuführen sein, dass das tiefenstrategische Verhalten den Mädchen zu besserem Outcome verhilft. Jungen und Mädchen unterscheiden sich trotz unterschiedlichem Niveau an Motivation und lernstrategischer Nutzung nicht voneinander in der Politikkompetenz.

Die in Abbildung 4 nicht dargestellten Ergebnisse zu weiteren Hintergrundvariablen zeigen folgende Effekte: Wohlstandsgüter (kulturelles Kapital) haben einen erwartbaren, aber geringen Effekt auf die Lernmotivation. Die Büchervariable hat den erwartbaren negativen Effekt auf die Nutzung oberflächenstrategischen Memorierens und minimale positive Effekte bei der Nutzung von Elaborier- und Kontrollstrategien. Der Migrationshintergrund wirkt sich positiv auf die Nutzung des tiefenstrategischen Kontrollierens aus.

Die Nutzung der Kontrollstrategie hat erwartungsgemäß einen schwachen Effekt auf das Wissen. Das oberflächenstrategische Memorieren weist

einen negativen Zusammenhang mit der Politikkompetenz auf. Dies ist tentativ auf die geringe Nachhaltigkeit des Lernens mit dieser Strategie zurückzuführen. Dass Lernmotivation hier keinen Effekt auf Wissen hat, überrascht. Dies könnte daran liegen, dass die Items von den Schüler/-innen fachbezogen wahrgenommen wurden, während die Fragestellung fachspezifisch gehalten war. Eine tentative Interpretation wäre dann, dass der Politikunterricht nicht viel fordert. Auch der nicht vorhandene Effekt des tiefenstrategischen Elaborierens könnte in Teilen so zustande kommen. Oberflächenstrategisches Verhalten reicht dann für den Erfolg im Politikunterricht aus. Die Ergebnisse lassen über den Zustand des Politikunterrichts nachdenken.

Literatur

- Artelt, Cordula (2000): Strategisches Lernen. Münster.
- Artelt, Cordula/Naumann, Johannes/Schneider, Wolfgang (2010): Lesemotivation und Lernstrategien. In: Klieme, Eckhard u. a. (Hrsg.): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster, S. 73-112.
- Baumert, Jürgen (2016): Leistungen, Leistungsfähigkeit und Leistungsgrenzen der empirischen Bildungsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 01/2016, S. 215-253.
- Boekaerts, Monique (1997): Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, teachers, and students. In: Learning and Instruction, 02/1997, S. 161-186.
- Detjen, Joachim/Massing, Peter/Richter, Dagmar/Weißen, Georg (2012): Politikkompetenz – ein Modell. Wiesbaden.
- Goll, Thomas/Richter, Dagmar/Weißen, Georg/Eck, Valentin (2010): Politisches Wissen von Schüler/-innen mit und ohne Migrationshintergrund (POWIS-Studie). In: Weißen, Georg (Hrsg.): Bürgerrolle heute. Migrationshintergrund und politisches Lernen. Opladen, S. 21-48.
- Hertel, Silke/Hochweber, Jan/Mildner, Dorothea/Steinert, Brigitte/Jude, Nina (2014): PISA 2009 Skalenhandbuch. Münster.
- Oberle, Monika (2012): Politisches Wissen über die Europäische Union. Subjektive und objektive Politikkenntnisse von Jugendlichen. Wiesbaden.
- Hasselhorn, Marcus (1992): Metakognition und Lernen. In: Nold, Günter (Hrsg.): Lernbedingungen und Lernstrategien. Tübingen, S. 35-63.
- Manzel, Sabine (2016): Competence for democracy: Participation and decisionmaking in classroom interaction. In: Citizenship, Social and Economics Education, 01/2016, S. 15-27.
- Manzel, Sabine/Weißen, Georg (2017): Modell der politischen Urteilsfähigkeit – eine Dimension der Politikkompetenz. In: Oberle, Monika/Weißen, Georg (Hrsg.): Politikwissenschaft und Politikdidaktik – Theorie und Empirie. Wiesbaden, S. 59-86.

- Sander, Wolfgang (2003): Vom „Unterricht“ zur „Lernumgebung“. Politikdidaktische und schulpädagogische Überlegungen zur politischen Bildung nach der Belehrungskultur. In: GPJE (Hrsg.): Lehren und Lernen in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 21-33.
- Weißen, Georg/Detjen, Joachim/Juchler, Ingo/Massing, Peter/Richter, Dagmar (2010): Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell. Bonn.
- Weißen, Georg/Eck, Valentin (2013): Wissen, Selbstkonzept und Fachinteresse. Ergebnisse einer Interventionsstudie zur Politikkompetenz. Münster.
- Wild, Klaus-Peter (2006): Lernstrategien und Lernstile. In: Rost, Detlef (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim, S. 427-432.